

*Borel, María Cecilia; Yasbitzky, Ana Clara*

## Tiempos adolescentes y escuela media: Las marcas de la desigualdad

---

**V Jornadas de Sociología de la UNLP**

*10, 11 y 12 de diciembre de 2008*

*Cita sugerida:*

*Borel, M.C.; Yasbitzky, A.C. (2008). Tiempos adolescentes y escuela media: Las marcas de la desigualdad. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:*

*[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5902/ev.5902.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5902/ev.5902.pdf)*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

## **V Jornadas de Sociología de la UNLP**

10, 11 y 12 de diciembre de 2008

### **TIEMPOS ADOLESCENTES Y ESCUELA MEDIA: LAS MARCAS DE LA DESIGUALDAD**

**Autores:** Borel, María Cecilia y Yasbitzky, Ana Clara.

**Institución:** Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Argentina.

**E-mail:** [mcborel@criba.edu.ar](mailto:mcborel@criba.edu.ar); [acy@bvconline.com.ar](mailto:acy@bvconline.com.ar)

#### **Presentación**

En nuestro equipo de investigación las perspectivas pedagógica y psicoanalítica abonan un campo interdisciplinario, en el que planteamos la subjetividad adolescente como una temática transversal. Nos interesa problematizar el tema de la adolescencia desde estas miradas teóricas, pero también articulándolas con otras categorías sociológicas que nos permitan indagar específicamente acerca del proceso de constitución subjetiva desde el marco escolar. Y esto asumiendo las reconfiguraciones que han sufrido en las últimas décadas la sociedad y sus instituciones, entre ellas la escuela. Así, al ser la experiencia adolescente atravesada por multiplicidad de fenómenos, partimos de reconocer que esa cuestión de la subjetividad adolescente puede actuar como un *analizador* de las siguientes cuestiones:

- las transformaciones materiales y simbólicas que se produjeron en la Argentina en las últimas décadas.
- los nuevos tipos de lazos intergeneracionales que se configuraron en un contexto que ha combinado procesos de globalización, ajuste estructural y aumento de la pobreza.
- los efectos de las culturas políticas e institucionales sobre el estatuto de la adolescencia y los horizontes futuros de los adolescentes.
- los desafíos de la educación de las nuevas generaciones en el país que hoy combina viejos ideales igualitarios y nuevas restricciones y distinciones culturales.
- los imaginarios confrontados de distintos sectores sobre el futuro del país.

- la modalidad de manifestación de los lazos sociales actuales entre los adolescentes, esto es los avatares en relación al orden social establecido en los marcos de la institución escolar.
- los lugares por los que transitan los adolescentes dentro y fuera de lo escolar.
- manifestaciones de la diferencia con relación a discriminación, rótulos, racismo, violencia, etc.
- posibilidad de apropiación por parte del adolescente de los marcos de la ley para poder ubicarse con respecto a cuál es su lugar en el mundo.
- la incapacidad y/o agotamiento del Estado como articulador y ordenador simbólico, como generador de acción y coacción desde la Ley unificadora.

Desde estos múltiples analizadores queremos destacar que la pregunta por la subjetividad adolescente nos ha permitido analizar la relación entre adultos y adolescentes; las formas de institución de la adolescencia como categoría social en contextos cambiantes y complejos como el actual; la función, sentido, reconocimiento de la escuela media en la actualidad; la vigencia de discursos pedagógicos, entre otros.

### **Avances en la investigación**

En nuestras investigaciones, y a partir de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, encontramos que la escuela en tanto soporte simbólico que habilita a pensar en un lugar dentro de la sociedad, en un futuro asociado al trabajo y al “ser alguien en la vida”, no ha perdido su eficacia como marca de inscripción en los adolescentes. No pareciera haber signos de destitución en este sentido. Los significados que los adolescentes le otorgan a la escuela parecen no haber sido conmovidos.

- Vos creés que la escuela sirve para algo, porque vos decís “tengo que terminar la escuela...” ¿Para qué creés que sirve la escuela?
- *Y...para poder enderezarme mejor, para conseguir trabajo, para ser alguien cuando sea más grande (Matías).*
- ¿Qué es la escuela para vos?
- *Un lugar para venir a aprender... y después poder hacer algo en un futuro... no sé, ahora en el trabajo, por lo menos te piden título secundario (Gimena).*

Aquello que representa “haber pasado por la escuela” sigue dando sentido a su experiencia como un referente activo para pensar-se en el mundo. Son los mismos alumnos los que, desde su discurso, sostienen la necesidad de la escuela y su importancia.

A pesar de este reconocimiento, el “habitar la escuela” – práctica siempre mediada por los adultos – se halla empobrecido en su potencialidad de producir experiencia en los adolescentes, quienes denuncian malestar. Malestar que, en parte y desde su discurso, aparece asociado a los adultos y a los modos en que encarnan la autoridad. Se cuestiona la cotidianeidad escolar, que muestra así ciertas fugas y fracturas.

Algunas de las formas en que este malestar se manifiesta es en el repudio y la crítica a la propuesta curricular de la escuela, la calidad de la infraestructura, la relación entre enseñanza y evaluación, la asimetría en el vínculo docente – alumno y el lugar del adulto en la institución escolar (es recurrente el reclamo de consistencia y registro de adultos responsables).

*Porque hay algunos profesores que no te escuchan. El de Matemáticas, por ejemplo, se pone a contar chistes (...). Lo llamás y tenés que estar esperando media hora hasta que llegue (Juan).*

*¡Teníamos una profesora que no podía dar la clase! (...) No sé, yo noto que ellos no pueden manejar el curso, no pueden... Hay una profesora que se enoja y dice: tomo prueba (Ana).*

*- Hay profesores que acá traen celular y se manejan... A nosotros no nos dejan...*

*- Tenemos una profesora que trae el celular pero porque ella, está bien, tiene problemas familiares...*

*- Tenemos otra profesora que trae siempre el celular... y sale del curso y llama al hijo o a la hija... o estamos en prueba y ella mandando un mensaje... (Gimena y Giuliana).*

Es importante volver a señalar que a pesar de estos reclamos, encontramos que lo escolar aparece como portador de significación. En este sentido podemos afirmar que para los adolescentes entrevistados, la escuela aporta un sentimiento de permanencia, seguridad y continuidad, en términos de lo que no se cuestiona. Puntualmente, los adolescentes expresan una valoración respecto de la escuela y la educación en general como agentes legítimos de socialización y movilidad social, más allá del juicio negativo que habla de una escuela que se vincula poco o nada con las propias experiencias vitales.

Nos interesa destacar en este punto que los alumnos marcaron una distinción entre planos de legalidades: “la función incuestionable de la escuela” y “la autoridad docente en cuestión”. Podríamos decir que esta distinción pone en evidencia dos niveles de análisis para pensar la legalidad. Originariamente, esta separación no había sido considerada desde los marcos teóricos de la investigación, pero a la luz de los datos recabados aparece como una señal importante que nos permite profundizar en la comprensión de los modos en que los adolescentes significan la relación con la ley y los adultos. En este sentido, al referirnos a la noción de ley, consideraremos este “doble juego” que distingue entre lo institucional como marco normativo-regulador y la encarnación normativa del docente.

Si entendemos que la ley en el campo de la intersubjetividad no se trasmite de modo despojado, sino a través de los adultos, guardianes de la ley y pasadores de la cultura

(Hassoun, 1996), los docentes adquieren entonces un lugar central en las maneras de habilitar u obstaculizar la relación que los adolescentes entablan con la ley y los modos en que se apropian de ella. Las prácticas pedagógicas pueden ser más o menos significativas para los alumnos, pero siempre implican una investidura, una carga de significación para ellos, un reconocimiento de los otros. Así, la legalidad que pone a circular la escuela a través de la mediación de los adultos, es un espacio constituyente de subjetividad.

Cada docente es el representante institucionalizado del código escolar y en esto reside su lugar de autoridad. La relación docente-alumno en términos asimétricos requiere de vínculos estables y de una legitimidad que responda a un interés superior. Sin brecha generacional, sin confrontación, no hay adolescencia posible. El adolescente necesita tener frente a sí un adulto capaz de soportar el choque de oposición. Al decir de Arendt, se necesitan adultos recreando la cultura del anfitrión, cultura de la recepción de los recién llegados (1996).

Si crecer es un acto agresivo/violento de confrontación con el adulto, ¿cómo se presenta en la escuela la confrontación generacional, componente subjetivante de la adolescencia? En nuestra investigación, lo disruptivo se hace presente en las escuelas cuando la brecha generacional desaparece y no hay adultos con quienes confrontar.

*“Hay muchos profesores que no te dan bolilla; que vos les preguntás y se ponen a contar chistes. Hay un caso que justo nos tocó a nosotros... es un profesor que vos le preguntás o tenés dudas y se pone a chivear con los chicos, a contar chistes, a reírse y vos te querés sacar realmente las dudas, querés estudiar y sin embargo en vez de venir a enseñar viene a chivear con los chicos. Un tema nuevo lo da en el pizarrón y nadie lo entiende porque es como que no tiene autoridad en el aula, nadie le da bolilla porque tanto chivear con los chicos ya no le dan ni bolilla, no le prestan atención.” (Estefanía)*

## **Subjetividad adolescente, escuela media y desigualdad**

La muestra de escuelas con la que trabajamos en la investigación cuyas conclusiones comentamos fue organizada de acuerdo al segmento socioeconómico medio y medio bajo al que pertenecían los alumnos.

Para este período 2008-2009, a partir del proyecto “*Constitución de la subjetividad adolescente y desigualdad educativa*”, nos ha interesado explorar procesos experimentados en otros segmentos sociales, por lo que incorporamos escuelas cuyos alumnos pertenecen a los segmentos alto y bajo. La importancia de la inclusión de estas escuelas radica en que las distancias entre los diferentes segmentos sociales han alcanzado niveles impensados en nuestro país en la última década. Por eso hablamos de desigualdad educativa. Consideramos que la escuela se constituye en una de las instancias privilegiadas para comprender el impacto

de los procesos sociales que la condicionan y la lectura que realizan respecto de ellos los sujetos escolares.

Comprender el impacto de la desigualdad educativa en la constitución de la subjetividad adolescente exige adoptar una mirada histórica que permita contextualizar los sentidos que socialmente se le atribuyen a la escuela y a las marcas que deja en los sujetos. Desde esta intención, es importante destacar que una de las características históricas distintivas del sistema educativo argentino ha sido su alto grado de homogeneidad. Hacia fines del S.XIX y principios del S.XX existía la convicción de que era necesario brindar iguales oportunidades educativas a los niños provenientes de todas las regiones y sectores sociales.<sup>1</sup> Esta idea de igualdad se asoció a la de homogeneidad, por encima de las particularidades regionales y sociales. Con los años, y de la mano de los procesos de masificación en los que se incorporaron sectores históricamente marginados, esta “unidad” del sistema comenzó a resquebrajarse.

Respecto de la desigualdad, diversos estudios en la educación han puesto de relieve sus distintas acepciones, lo que permite una primera aproximación al problema. Se puede hablar de igualdad de oportunidades cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas. Cuando estas posibilidades se hacen accesibles a todos los alumnos, superando formas de acceso y de selección encubiertas, el término más preciso es el de igualdad en el acceso. En nuestro país, podría decirse que hasta fines de los '70, las desigualdades educativas fueron percibidas principalmente en torno a las diferentes posibilidades de acceso a la escolaridad por parte de los distintos grupos sociales, lugares de residencia o género.

Un nivel superior de igualdad se encuentra cuando, una vez garantizada la igualdad en el acceso, se le brinda a los alumnos un currículo similar, evitando que los que provienen de sectores sociales desfavorecidos estén mayoritariamente representados en los programas menos valorados social y académicamente. Pero el significado más fuerte de la igualdad en educación tiene que ver con los resultados escolares de los alumnos, lo cual supone encontrar rendimientos similares entre los alumnos de distintos sectores sociales. En nuestro país, con la implementación de diversos mecanismos de evaluación de la calidad a nivel nacional, se comenzó a observar justamente que las diferencias también afectaban los niveles de

---

<sup>1</sup> La ley Lainez de 1905 que permitió al gobierno crear escuelas en todas las provincias fortaleció esta tendencia.

conocimientos que adquirirían los distintos grupos de alumnos, aún cuando accedieran a los mismos años de escolaridad.<sup>2</sup>

Aunque está ampliamente constatado que las diferencias sociales y culturales de los alumnos condicionan su progreso educativo y los resultados que obtienen, también las investigaciones han demostrado que no existe una correspondencia estricta entre las desigualdades sociales y las desigualdades educativas.

En las últimas décadas, las interpretaciones sobre la desigualdad en la educación han pasado de un enfoque unidimensional más determinista a una visión multidimensional e interactiva (Marchesi y Martín, 1998), ya que requiere ser tratada como un fenómeno complejo. Las condiciones de género, de ubicación geográfica, de inserción social y laboral, entre otras, pueden dar lugar a situaciones de desigualdad educativa, tanto por los recursos y las condiciones diferenciales del sistema educativo como por los resultados obtenidos. También hay que analizar el impacto que estas desigualdades tienen sobre el contexto en su totalidad.

Específicamente en la Argentina, a partir de la década de 1980, se han llevado a cabo una serie de investigaciones que mostraban la creciente segmentación del sistema educativo formal y la existencia de circuitos paralelos por los que transitaban los alumnos, en razón de su origen socioeconómico<sup>3</sup>. Cabe aclarar que en nuestro país, las mayores desigualdades se observan entre los diferentes sectores sociales, y las diferencias de género y de ubicación geográfica son menos relevantes<sup>4</sup>. Según Tiramonti (2004), *“la construcción del mito igualitario argentino entró en crisis a partir de una brutal desigualdad generada por el impacto de un nuevo modelo de acumulación, lo que resulta de un particular procesamiento de la tensión entre inclusión y exclusión de las diferentes esferas de la vida social, y especialmente del sistema educativo.”*

Es innegable que la sociedad argentina se ha transformado como consecuencia de la reconfiguración del orden mundial y del particular modo en que se articuló con ese nuevo orden. Estos cambios en la configuración social pueden caracterizarse por un alto grado de

---

<sup>2</sup> La posibilidad de acceder a un mismo certificado genera una apariencia de homogeneidad que no refleja las diferencias respecto de la diversidad de experiencias promovidas. Estos procesos llevaron a lo que se denominó “devaluación de credenciales”. Cada vez más el “origen” del certificado (es decir de qué tipo de escuela se egresó) resulta el verdadero pasaporte para la inclusión en el trabajo y el éxito en los niveles educativos superiores.

<sup>3</sup> La segmentación del sistema educativo es entendida como un proceso de profunda diferenciación entre escuelas en un sistema que se constituyó desde los principios de gratuidad y universalidad y sobre un mito igualitario. El concepto de ‘circuitos de escolarización’ explica la construcción de destinos escolares diferenciados para los niños de distinto origen social así como describe la heterogeneidad interna del sistema educativo.

<sup>4</sup> Las condiciones respecto de ser varón o ser mujer y vivir en contextos geográficos más o menos vinculados pueden profundizar las desigualdades surgidas por la pertenencia a aquellos sectores sociales que perciben menores ingresos o que no tienen cubiertas sus necesidades básicas.

fragmentación. En este sentido, el orden social fragmentado pone en evidencia una situación de ruptura, de falta de continuidades y encuentros entre los diferentes sectores sociales. En definitiva, hablar de una sociedad fragmentada implica reconocer una estratificación, donde cada sector social genera un espacio propio y cerrado en el que recrea una cultura que no reconoce continuidades con las restantes.

De aquí que hayamos articulado el marco teórico de esta investigación en torno a la idea de *'fragmento'*. La noción de segmento, que en aquellas investigaciones pioneras en nuestro país daba cuenta de la existencia de un campo integrado, nos habilita a pensar hoy el espacio social y educativo como un compuesto de *'fragmentos'*, los cuales carecen de referencia a una totalidad común<sup>5</sup>.

En tal sentido, encontramos que el sistema educativo se ha diversificado de tal manera de acuerdo a nuevos públicos, que ha dado lugar a la creación de “mercados escolares”, los que otorgan diferentes diplomas con valor desigual en el mercado. También se han modificado las costumbres y valores homogéneos que orientaban las conductas de los actores en la escuela tradicional y no hay uniformidad en los currícula ni en los fines que persiguen las instituciones.

*“A mi me gustaba Naturales pero por distintas razones repetí y cuando quise anotarme este año de vuelta me dijeron que no podía y que me tenía que ir para Bienes y Servicios, que es más fácil (Ramiro).*

*“Yo venía desde chiquita, desde el Jardín en el Rosario Vera Peñaloza, y entonces me quisieron cambiar al Claret para tener una base más fuerte y era un privado muy... como te puedo decir... como que te aprieta mucho para estudiar, tenés que ser muy... no me sale la palabra. Además, los chicos que van a colegios privados son muy egocéntricos, mucho ellos, ellos, ellos y aparte porque si no sos hija de un doctor, o porque si no tenés plata, o porque no vivís en el Palihue o en el Patagonia... no es lo mismo” (Estefanía).<sup>6</sup>*

Además se debilitaron las barreras que antes separaban a la escuela de la sociedad con la consiguiente “penetración” de problemas sociales al interior de las instituciones educativas. En este sentido, la escuela media convive hoy con problemáticas que afectan su funcionamiento y trastocan su función tradicional de distribuir hacia el empleo o hacia la universidad.

*“Porque yo en primero cuando repetí venía a la tarde y te das cuenta ahora que estoy a la mañana que hay un cambio (...) Los de la tarde piensan que los de la mañana son todos “chetos”, que tienen plata, pero no es cuestión de plata sino de estudiar. A la mañana entrás si estudiás, si no, no. Además entran a veces alcoholizados a la escuela, es más, yo los he visto y maltratan a los profesores, a los compañeros” (Ramiro).*

---

<sup>5</sup> El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios (Tiramonti, 2004).

<sup>6</sup> Patagonia y Palihue son dos barrios residenciales de clase alta de Bahía Blanca.



Hoy se puede afirmar que las oportunidades educativas están claramente diferenciadas tanto por su posibilidad de acceso y permanencia a los distintos niveles del sistema, como por la cantidad y calidad de las experiencias educativas que se ofrecen y se adquieren en las instituciones escolares.

Cabe señalar que las interpretaciones del pasado reciente y en particular de la Argentina de las últimas décadas, se basan en gran cantidad de documentación estadística<sup>7</sup>, a partir de la modernización de los organismos dedicados al relevamiento de datos cuantitativos, que permiten producir un diagnóstico sobre las transformaciones producidas en la sociedad en su conjunto. Sin embargo, es objeto de debate la modalidad que asume ese análisis e interpretación de los datos desde distintas perspectivas. Específicamente las lecturas de la información durante la década del 90 están marcadas por interpretaciones disímiles que van desde las lecturas macroeconómicas hasta las lecturas que han analizado las consecuencias de los modelos económicos en las instituciones y las subjetividades.

Este último diagnóstico está presente en nuestra exploración y se plantea como propósito de una indagación que continúe en nuestra línea investigativa sobre la subjetividad adolescente, profundizando en los efectos de la desigualdad social creciente en el marco escolar.

Respecto de las instituciones que atienden a alumnos provenientes de sectores sociales desfavorecidos, a partir de la década del 90, se han utilizado diversas categorías analíticas para referirse a las nuevas funciones escolares, tales como “escuela guardería” o “escuela parking”, donde los estudiantes son depositados por sus familias para su cuidado, con el objeto de “sacarlos de la calle”, o bien por falta de opciones para insertarse laboralmente.

- Yo iba a otra escuela antes y es peor que esta. No hacíamos nada. Íbamos sin mochila e igual aprobábamos. Esta escuela dentro de todo es bastante pasable, en comparación a la otra.
- Yo no elegí una escuela más cerca de casa porque a mi mamá no le gusta el ambiente que hay por ahí. Y no me quiere mandar. Porque siempre me dice que no le gusta que ande mucho tiempo en la calle porque hay muchos negros, o cosas así.
- Son escuelas de barrio... (Juan y Luis).

Las entrevistas a los alumnos en condiciones desfavorables también aportaron datos sobre una amplia franja de adolescentes en los márgenes que no asisten a la escuela, que han quedado excluidos y se encuentran por fuera del sistema educativo. Si bien excede la propuesta de la presente investigación, nos interrogamos acerca de las vicisitudes de la

---

<sup>7</sup> Las investigaciones sobre el tema muestran que los niveles más afectados por el acceso desigual son el inicial (sala de 5 y se agrava en las salas anteriores), el secundario y el superior. La escolaridad en el nivel primario muestra tasas mucho menores de fracaso. Es importante reconocer que en algunas provincias del país estos fenómenos se amplían.

constitución subjetiva de estos adolescentes, cuestión que eventualmente podrá ser abordada en otro tiempo de exploración.

## **Reflexiones finales**

Entendemos que la desigualdad educativa como proceso social produce efectos en la constitución subjetiva adolescente. Existen marcas psíquicas en términos de subjetividad que dan cuenta de condiciones desiguales en el proceso de estructuración adolescente, tales como impotencia-omnipotencia, imposibilidad, ideales, historias familiares, relación con pares, relación con docentes, etc. Continuaremos con la indagación respecto de cómo impactan estos fenómenos en las escuelas que forman parte de un sistema educativo caracterizado durante décadas por su capacidad inclusiva e igualadora, o, desde otra óptica ¿cómo se vinculan los tiempos adolescentes con una institución escolar condicionada por procesos de desigualdad social y educativa?

Al indagar en la bibliografía sobre el tema hallamos menciones recurrentes a ruptura, desarticulación, fisura, imposibilidad de comunicación pedagógica, ausencia de transmisión, destitución de la función escolar. En nuestra investigación cuando nos preguntamos ¿qué ha pasado con la escuela?, ¿perdió eficacia para filiar simbólicamente a los sujetos?, ¿podrá colmarse de nuevos significados?, encontramos que la escuela persiste hoy como lugar fundamental de referencia en la construcción de la subjetividad adolescente.

No desconocemos que interrogarnos hoy por el lugar de la escuela en la constitución subjetiva adolescente implica la comprensión de la naturaleza del encuentro - desencuentro intergeneracional de adolescentes y adultos, a partir de las tensiones configuradas entre identidad – alteridad, instituciones – singularidad / vínculos, libertad – autoridad, montaje normativo – construcción subjetiva o socialización – subjetivación, herencias / memoria / lazos / continuidad – ruptura. Según Hassoun, *“una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar el pasado para mejor reencontrarlo”* (1996:17). ¿Actuará la escuela como ese espacio de transmisiones logradas que posibilite la inscripción de la diferencia en los adolescentes -esos otros que la interpelan-? Nos sigue orientando el propósito de efectuar un trabajo analítico a partir de las palabras de los adolescentes – alumnos, y promover la generación de espacios de interrogación y reflexión respecto de la escuela y sus marcas.

## Bibliografía

- Arendt, H., *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 1989.
- Bicecci Gálvez, S., “Acerca del discurso de la Pedagogía” en Ducoing Watty, P. y Rodríguez Ousset, A. -comp.- *Formación de profesionales de la educación*. México, UNAM-UNESCO-ANUIES, 1990.
- Duschatzky, S., “¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados? en *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino*. Buenos Aires, Noveduc-CEM, 2003.
- Efron, R., “Subjetividad y Adolescencia” en: Konterllnik, I. y Jacinto, C. (comp.) *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Losada, Buenos Aires, 1996.
- Fainsod, P., “Estar en la escuela: Reflexiones para superar los desencuentros” en: <http://www.edicionessm.com.ar> Julio 2008.
- Filmus, D., *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Troquel, Buenos Aires, 1996.
- Hassoun, J., *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.
- Kaplan, C., Reportaje en el suplemento “Debates” del periódico Río Negro, Río Negro octubre de 2006.
- Marchesi, A. y Martín, E., *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial, Madrid, 1998.
- Puigrós, A., *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Buenos Aires, Homo Sapiens, 1999.
- Sendón, A., “La crisis de la escuela media y la gestión escolar: transformaciones sociales y estrategias institucionales en escuelas pobres” en *REICE*, Vol. 5, N° 3, Buenos Aires, 2007.
- Sirvent, M.T., “Los diferentes modos de operar en investigación social”, *Cuadernos de cátedra. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A*, Buenos Aires, 1999.
- Tiramonti, G., *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial, 2004.
- Tiramonti, G., “La configuración fragmentada del sistema educativo argentino” en *Revista Cuaderno de Pedagogía* N°12, Rosario, 2004.

- Ziegler, S., “Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa” en Revista Cuaderno de Pedagogía N°12, Rosario, 2004.